

DECOLONIALIZAR A NOSSA MENTE PARA INTERCULTURALIZAR-NOS: UMA APROXIMAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL

Laura Marcela Cubides Sánchez¹
lauracubides20@gmail.com
Fabiana Soares Fernandes Leal²
fabbyfer@ufam.edu.br

310

RESUMO

A corrente do pensamento decolonial abriu um panorama de análise holística e crítica que nos permite estudar o cultural vinculado a um contexto político e econômico global, a partir de processos históricos e de transformações sociais contemporâneas. Ele tornou-se um potente canal de compreensão das sociedades do continente, incluindo a brasileira, que o designa como um excelente ponto de partida para localizar as medidas que podem ser tomadas para empreender um projeto de transformação social e epistêmica que atenda as falhas estruturais e as conjunturas atuais que as afligem. A proposta apresentada nesse artigo teórico consiste em uma leitura da trajetória histórica da educação indígena e intercultural para compreender os desafios atuais do ensino superior pensado para a formação de professores indígenas no Brasil, a partir de uma perspectiva decolonial. Essa revisão da literatura nos permitiu proporcionar uma série de reflexões sobre como a luta por uma autonomia educacional se materializa na possibilidade de construir programas universitários, para a formação de professores indígenas, pertinentes e coerentes com seus contextos locais. Embora existam iniciativas que valorizam os conhecimentos ancestrais e pretendam atender às demandas educacionais dos povos indígenas, falta muito para que tenham um potencial transformador na lógica universalista do conhecimento que rege o projeto social dominante. Podemos concluir, portanto, que a educação superior intercultural não consegue integrar os elementos do universo cultural dos povos indígenas imersos, porque ainda não é possível consolidar uma aposta holística que conceba uma real abertura de conhecimento desde as universidades.

Palavras-chave: Decolonialidade; Interculturalidade; Educação indígena; Formação de professores indígenas.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de cultura constituído e replicado pelo senso comum, está associado diretamente com a transmissão de um discurso hegemônico sobre o cultural replicado na escola, no comércio, no turismo e na mídia. Nos últimos anos, houve uma crescente conscientização e visibilidade da complexidade e diversidade cultural que caracteriza a existência humana, o que resultou na identificação de problemas e novos objetos de intervenção política e acadêmica. Isso se materializa no desenho de normativas jurídicas e programas de atenção pública desde os quais se espera responder a cada um dos âmbitos da vida social, como a educação, a saúde, o direito, a economia, entre outros.

¹ Antropóloga da Universidade Externado de Colombia. Estudante de mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas. Pesquisadora de alternativas pedagógicas inclusivas. Interessada em contribuir á fortalecimento da formacao de docentes indígenas.

² Doutora em Psicologia pela Universidade do Porto-Portugal. Profª Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, Campus Vale do Rio Madeira.

A interculturalidade, longe do construto conceitual acadêmico e do que os discursos governamentais têm adotado e legitimado como estratégia de difusão de programas e políticas públicas com esse enfoque, é um processo de construção de outro conhecimento e outra prática política, que vai além de ser uma alternativa simples de comunicação e relacionamento entre culturas. Esse projeto deve trazer consigo a intenção de estabelecer espaços e mecanismos para descolonizar o conhecimento e, assim, propiciar uma verdadeira participação política dos povos historicamente subalternizados, alterando as noções ideológicas impostas pelo Estado, que, sem dúvida, influem profundamente em nossa maneira de ler-nos como sociedade e entender-nos através dos outros.

Dentro do âmbito educacional, o enfoque intercultural tem o compromisso de criar espaços nos quais possam emergir novas epistemologias que concebam outras trajetórias de vida social, cosmovisões e saberes, coerentes com as realidades locais das populações inseridas. Um de seus princípios é contribuir para o desenvolvimento da autonomia política e educativa dos grupos étnicos. Neste sentido, encarna uma alternativa oposta às lógicas da modernidade e da colonialidade que ainda estão presentes e enraizadas em nossa mentalidade coletiva e, portanto, em nossos sistemas educacionais convencionais.

Assim, teoricamente, os programas que propõem o diálogo entre experiências culturais diversas, teriam a capacidade de transformar as relações de poder vigentes. Porém, os cursos interculturais, tal qual outras propostas de caráter inclusivo, apenas conseguem ser instaurados como estratégias diferenciais e complementares dentro do aparelho da educação majoritária. Isso acontece porque a interculturalidade, além de não ser uma prioridade para os governos, tem sido cúmplice deles para justificar seu suposto cumprimento da normativa que delimita a salvaguarda cultural, promulgada nas constituições vigentes de países como o Brasil.

Adicionalmente, o fato de que os conhecimentos produzidos por povos ancestrais não sejam considerados igualmente verídicos e pertinentes aos ocidentais, em parte por não serem desenvolvidos dentro dos parâmetros científicos estabelecidos, reafirma a lógica colonial que está de fundo na atenção a esse tipo de apostas. Também, evidencia o modo assistencialista a partir do qual o Estado opera, incluindo superficialmente, outros tipos de iniciativas divergentes, para que não alterem o projeto educacional oficial. Por isso, a maioria das propostas educacionais com esse enfoque, acabam sendo uma sorte de tentativas falhadas de inclusão de processos de aprendizagem que não transcendem o modelo de ensino aplicado nas instituições convencionais.

Na maioria dos casos, essa maneira de operar, tem levado que as comunidades indígenas, em sua intenção de se posicionar e contribuir para a reinvenção do setor educacional,

terminem adaptando-se ao sistema e moldando-se ao arcabouço epistemológico, metodológico e jurídico que as ampara. Por tanto, este trabalho abordará o conceito de “interculturalidade” para elucidar como os projetos entorno ao cultural servem como tecnologias para exercer diferentes tipos de controle sobre condutas socioculturais, que garantem mais do que a emancipação e o empoderamento dos povos étnicos, um domínio sobre suas práticas e costumes, e sua projeção ao modelo da sociedade moderna desejada.

Cada uma das seções que compõem este texto é pensada para expor o problema central localizado na falta de comprometimento político e institucional, com a inclusão de outras epistemologias e lógicas do pensamento coletivo característico dos processos socioculturais próprios das populações indígenas em entornos acadêmicos, neste caso na universidade pública.

Em princípio, se apresenta a referência conceitual segundo a qual o estudo é realizado, suas origens, preocupações e principais contribuições para a análise da interculturalidade como projeto educacional. Logo, se evocam algumas das principais transformações que a Constituição Federal do Brasil de 1988 trouxe para o validar o direito de autonomia das populações indígenas e o surgimento de novas propostas educacionais interculturais que foram implementadas posteriormente. Finalmente, focaliza-se na demanda de formação profissional para professores indígenas e no desenvolvimento que o ensino superior oferecido para grupos étnicos teve durante este milênio, refletindo sobre o potencial político e epistemológico de sua presença nas universidades.

Deste modo, o objetivo foi fazer uma caminhada pela trajetória da educação indígena e intercultural para compreender os desafios atuais do ensino superior pensado para a formação de professores indígenas no Brasil, a partir de uma perspectiva decolonial, ou seja, visibilizando as diferentes expressões do legado colonial ainda existente nas práticas governamentais e educacionais, correspondentes a um modelo de sociedade dominante. Assim, alguns elementos serão oferecidos para continuar pensando sobre o que entendemos como inclusão cultural e os avanços que sua aplicabilidade gerou na valorização e potencialização da diversidade humana.

2 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA INTERCULTURAL A PARTIR DE REFERENTES TEÓRICOS DECOLONIAIS

Nas últimas décadas, a academia tem promovido fortemente o interesse em identificar e analisar tudo o que pode ser contemplado dentro do que denominamos como algo cultural. Isso adquiriu especial relevância no campo de investigação dos Estudos Culturais, encaminhado

por um grupo de intelectuais formados em distintas áreas de conhecimento, dedicados à compreensão dessa dimensão da vida humana. Essa ramificação das humanidades, teve suas origens e maior desenvolvimento na Europa e na América do Norte, nas últimas três décadas do século XX. O interessante do surgimento desses novos enfoques sobre o tema é que ocorreu em um momento histórico caracterizado pela conformação de movimentos sociais em um contexto global pós-modernista, pós-colonial e multicultural.

Com base nos Estudos Culturais, se empreendeu uma tarefa por estudar a cultura como um lugar de poder, integrando na análise novos códigos e diretrizes que vislumbraram uma correlação também simbólica entre as lutas políticas e os processos de fortalecimento e reivindicação cultural, o que gradualmente foi dotando ao conceito de cultura um sentido de agência. Sob essa premissa, começou-se a contemplar variáveis de escala global e local que elucidaram mediações sociais influentes na transformação de identidades e de todo tipo de vínculos coletivos.

No início deste milênio, os Estudos Culturais foram adquirindo um grande boom na América Latina, seguindo um curso particular caracterizado pelas próprias realidades e necessidades do continente. O que realmente caracterizou sua trajetória no continente, foi a criação de eixos de análise correspondentes a uma perspectiva decolonial, que nos permitiram entender os conceitos de identidade (classe/etnia/gênero), autonomia, migração, diáspora, etc., a partir de um posicionamento ideológico, político, econômico e social voltado para abolir as formas hegemônicas de poder, saber e ser. Os pressupostos do movimento decolonial “constituem-se em referencial para a tentativa de compreender a experiência latino-americana na perspectiva da educação intercultural, inclusive com seus impactos nas políticas de formação de educadores e nas práticas educacionais” (MUNSBERG; FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 142).

Deste modo, o pensamento decolonial, tem suscitado múltiplas reflexões de natureza estrutural sobre a ideia de cultura como mecanismo de poder e tem ajudado a detectar estratégias que favoreceram a legitimação de um projeto ocidental dominante e sua naturalização nas dinâmicas globais atuais. Os intelectuais desta corrente têm trabalhado de maneira conjunta para questionar as lógicas coloniais modernas e revelar suas expressões nas condições de vida e na valorização cultural dos povos do continente. É por isso que a decolonialidade vai além de se tornar politicamente independente de uma colônia, em termos de superação oficial do colonialismo, porque a colonialidade é um fenômeno que naturaliza hierarquias epistêmicas, culturais, raciais e territoriais, enfatizando relações de dominação e subalternização (MUNSBERG; FERREIRA DA SILVA, 2018). Segundo Maldonado-Torres

(2008) ela se expressa em três âmbitos da existência humana e da vida em sociedade: O poder (hierarquizando grupos humanos e locais para explorá-los), o saber (marginalizando sistemas de conhecimento diferentes) e o ser (inferiorizando a diversidade de seres humanos).

Na medida que está sendo descoberto o potencial da perspectiva decolonial para entender as realidades latino-americanas, vão se juntando esforços para consolidar uma “outra episteme”, fundada na pluriversalidade e pensada desde o lugar do subalternizado. Tomando como referência Munsberg e Ferreira da Silva (2018), dentro desse desejo de construir uma “outra sociedade”, a educação intercultural se constitui no fator propulsor da descolonização, como a possibilidade de superar um modelo educacional tradicional, descontextualizado e excludente. Por isso, é importante destacar que a decolonialidade implica em buscar por transcender a estrutura epistemológica e operativa da lógica da colonialidade moderna, que continua vigente em nossas sociedades, mesmo depois de serem consideradas como soberanas e independentes.

O projeto intercultural está empenhado em destacar a diversidade de experiências formativas desencadeadas nos diferentes países latino-americanos e seu potencial para consolidar um redirecionamento epistemológico que verdadeiramente desconstrua a racionalidade antropocêntrica. É assim que se começa a instaurar a ideia de que a descolonização pode ser a alternativa mais viável para empreender uma revolução de pensamento coletivo, encontrando na interculturalidade uma oportunidade de integrar aos grupos que historicamente tem sido considerado como subalternos.

No âmbito educacional, a interculturalidade adquire força para se referir à consolidação de uma educação indígena pertinente com os contextos locais, mas com a capacidade de ter um olhar global, como um processo independente da educação convencional e seus parâmetros fundados na lógica monocultural global. Por tanto, a educação intercultural como proposta epistemológica representa uma tentativa de superar vários desses problemas que hoje nos afligem. Ela se apresenta como um modelo educacional inclusivo, não apenas por integrar pessoas de diferentes grupos socioculturais, senão para colocar a serviço da sociedade outras maneiras de pensar e atuar diante dessas circunstâncias, dando espaço à divulgação de conhecimentos que sempre tem existido, mas que permaneceram invisíveis.

Porém, a perspectiva decolonial fornece algumas razões para descobrir que, com essa abordagem, não é suficiente para empreender uma nova epistemologia com efeitos reais nas diretrizes sociais, pois “não tenciona o surgir de uma nova relação social onde diferentes grupos coexistam sem hierarquização de modelos culturais diferenciados” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 164). Até agora, ela não tem conseguido superar os limites epistemológicos e institucionais

de nossas sociedades, enfrentando muitas das falências que também se apresentam na educação convencional, produto de processos históricos e tendências globais ocidentais, que contribuem para a colonização das mentalidades e reproduzem o discurso hegemônico sobre o conhecimento (WALSH, 2007). Por tanto, embora têm sido postuladas novas estratégias para abordar as múltiplas inconsistências que incorpora a educação atual, descolonizar os termos e conteúdos que ainda estão sujeitos a lógicas tradicionais e obsoletas, é uma dívida histórica que está em andamento.

3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURAL NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

Os sistemas educacionais promovem a universalização do conhecimento, intensificando discursos, métodos e conteúdos uniformizadores que favorecem a negação da diversidade de cosmovisões e epistemologias das quais emergem infinitos saberes sobre a existência. A incapacidade de ampliar o espectro de saberes gerados por outras sociedades, empobreceu as experiências educacionais e, por conseguinte, obstaculizou o avanço e o enriquecimento intelectual e vivencial das sociedades "majoritárias". O tipo de escola moderna exclui e marginaliza uma parte muito grande da experiência humana global, o que explica a indubitável crise desses paradigmas universalistas e enculturadores. Daí se derivam vários conflitos que, como seres diversos e mutantes, com trajetórias e experiências diferentes, geramos a tentativa de socializar e treinar-nos sob um único cânone educacional, pois ele não responde a nossas condições inerentes.

Os documentos reitores sobre os Direitos Humanos (DDHH), consagrados depois da segunda metade do século XX pela Organização das Nações Unidas (ONU), marcaram o destino da educação e forneceram diretrizes para a atenção das populações marginalizadas, a nível global, razão pela qual promoveram os quadros jurídicos dos países que mais tarde se reconheceram como multiculturais. Esses referentes internacionais têm sido fundantes nos processos de reivindicação legal para os povos indígenas das nações latino-americanas. Assim, mediante a figura da política pública, se começa a falar sobre a importância da Etnoeducação ou educação indígena, como recurso político dos grupos étnicos, levando em consideração que esta constitui-se como uma iniciativa de muita importância para a consolidação de um diálogo intercultural. Ela tem sido pensada como um mecanismo de emancipação daquelas populações historicamente subalternizadas.

O Brasil é um dos onze países latino-americanos que nas décadas de 1980 e 1990

reconheceram em suas constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Por conseguinte, essa conjuntura histórica demandou a reestruturação de várias instituições governamentais existentes, especialmente as responsáveis pela gestão educacional, assim como gerou a criação de políticas orientadas à inclusão de outras formas de vida e aprendizado, destacando em seus estatutos, variáveis de natureza cultural não contempladas anteriormente (CANDAU; RUSSO, 2010). Essa nova tendência aparece sob o conceito de interculturalidade, uma vez que se percebeu que o projeto multicultural não era suficiente para atender a riqueza cultural que passou a ser visível diante a sociedade civil e a complexidade do termo inclusão a que se fazia tanta referência.

Assim, várias das reformas educacionais que incorporaram a perspectiva intercultural fizeram isso considerando-a como um dos eixos articuladores dos currículos escolares ou como uma questão transversal para abordar temas associados à diversidade cultural. Apesar da superficialidade dessas medidas, uma vez que não implicaram nenhuma transformação nos princípios epistemológicos desde os quais o conhecimento é construído e os espaços de socialização são gerados, isso significou um grande passo para a luta dos povos étnicos e para o mesmo grêmio educacional, que já se manifestava há anos sobre essas deficiências.

Com isso foi-se contemplando a necessidade de estabelecer mecanismos de ação comuns entre escolas da rede federal, estadual e órgãos dedicados ao setor educacional, mas também de saúde, de proteção ambiental, de cultura e de sustentabilidade, dirigidos a uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva, e que ademais tivera projeção para outras dimensões e âmbitos do que constitui a vida em comunidade. Os programas alternativos que estavam emergindo, além de pensar na escola indígena em si mesma, pretendiam cobrir outros campos que direta e indiretamente contribuiriam para que a escola expandisse seus espectros. Portanto, diante as necessidades identificadas, a questão da continuidade da formação de professores indígenas foi crucial para abordar vários dos problemas apresentados como a falta de participação indígena em políticas públicas e assuntos acadêmicos (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Alguns autores afirmam que esse fato permitiu uma mudança de paradigma na concepção de Educação Escolar Indígena no Brasil, mesmo que os interesses das distintas forças do poder imersas obstaculizem e tergiversem seu verdadeiro cumprimento. Apesar da desarticulação administrativa na execução de determinados programas, foram fortalecidos os vínculos entre instâncias institucionais e comunidades, o que permitiu maior participação destes últimos. Mais tarde, isso desencadeou a necessidade de que líderes e professores indígenas adquirissem as competências para esses novos desafios. Isso representava um grande passo na

busca de autonomia educacional, após séculos terem sido considerados incapazes de decidir sobre o futuro de seus descendentes. Agora eles estavam trabalhando em conjunto com entidades e organizações que, embora continuassem operando sob mecanismos de cooperação, integravam propostas, concepções e alternativas formuladas por pessoas que moravam nos territórios onde essas medidas seriam implementadas.

Devido as reivindicações dos povos indígenas e de instituições que apoiam suas causas, outras leis e políticas públicas surgiram para atender a educação indígena entre elas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994). Esse documento promulgou o caráter diferenciado, intercultural, bilíngue e global que as escolas indígenas deveriam ter e definiu que o currículo, longe de ser uma malha de disciplinas, acolheria tudo aquilo que envolve a vida das crianças e que, portanto, afeta seu desenvolvimento (BRASIL, S/D). Assim, paralelamente ao reconhecimento da importância da formação de professores indígenas, foi conquistado outro direito de grande importância para o movimento indígena, o uso da língua materna em seus próprios processos de aprendizagem. Esse aspecto é transcendental nesta luta porque a revitalização da língua nativa nas escolas significa, além da prática de seu sistema de comunicação, o ensino do pensamento e a visão de mundo que dá origem e fundamenta seus usos e costumes.

Desta forma, a participação dos docentes indígenas em outros espaços, além da escola, os transformou em uma espécie de porta-vozes entre instituições e comunidades, facilitando os canais de comunicação e fornecendo novos elementos de discussão sobre o cumprimento dos objetivos definidos em seus planos de vida como povo ancestral.

4 NOVAS APOSTAS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL

No Brasil, a conjuntura da Constituição Federal de 1988 significou a abertura de espaços educacionais para as populações indígenas, sob programas de cunho mais inclusivo que diferencial. As escolas indígenas foram o foco de atenção das instituições governamentais que desde então se encarregaram da escolarização desses povos tradicionais. Juntamente com eles, uma série de aspectos básicos foi estabelecida para que esses núcleos de ensino e aprendizagem potencializassem seu fortalecimento cultural e respondessem às particularidades de cada território.

Com a implementação de políticas públicas, programas e estratégias para ampliar a cobertura das escolas comunitárias, requeriam-se professores indígenas com a capacidade de

dominar cenários diferentes do seu ambiente local, de modo que começou a haver uma extensa demanda de jovens e adultos indígenas que queriam se formar profissionalmente para desempenhar-se como tal. Assim, surgiu a necessidade de abrir cursos de magistério específicos para populações indígenas e, alguns anos depois, de criar programas de licenciatura no ensino superior, alguns voltados para um único grupo étnico e outros com uma abordagem intercultural.

A luta pela formação superior de professores indígenas está densamente relacionada ao direito de assentamento e habitabilidade de seus territórios ancestrais. Assim, educação e terra constituem uma questão meramente política, pelo que representam dois dos pontos mais problemáticos entre organizações internacionais, empresas, entidades governamentais, movimentos sociais etc., devido aos interesses ideológicos e econômicos que estão envolvidos. Isso os torna suscetíveis diante de distintas forças de poder que, desde a época da colônia, já obstaculizavam seu desenvolvimento.

O que precede é indispensável nesta discussão, porque o direito à terra, não é apenas o direito de recuperar os territórios onde antigamente essas populações viviam, é o direito de viver em comunidade. As diferentes dinâmicas de desapropriação que o Estado tem exercido sobre essas populações, para acessar livremente essas áreas e conceder determinados direitos para realizar atividades extrativas que geram enriquecimento econômico, levaram-lhes a migrar e buscar alternativas distintas para sua sobrevivência.

Ao não habitar seu espaço comum, ocorre uma ruptura no tecido social, que se manifesta no desprendimento familiar e na falta de condições para realizar muitos de seus rituais, trabalhos agrícolas, encontros de transmissão de saberes, etc. (LIMA, 2012). Diante desse cenário, existem vários mecanismos para sua integração e fomento do trabalho coletivo, nos quais os docentes têm tido um papel estruturante:

As organizações de professores foram resultado de uma mobilização indígena mais abrangente, cuja principal bandeira de luta foi a reivindicação por terras. Essa demanda operou como catalisador de um processo de união de povos que até então estavam separados (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 39).

Por isso, abordar assuntos relacionados à formação de professores indígenas implica considerar os antecedentes do confronto, negação e negociação destes povos com os agentes colonizadores que historicamente condicionaram o processo de sua autonomia política e educacional (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010). Dentro deste processo, as instituições de ensino superior jogam um papel fundamental. De acordo com Lima e Barroso-Hoffmann (2004), essa demanda responde a duas vertentes que têm sido percebidas

separadamente, embora estejam intimamente vinculadas: a formação de professores indígenas e a formação de disciplinas em outras áreas do conhecimento. Evidentemente, a luta não era só pela oferta de programas universitários na área da docência, também esperava-se ampliar a possibilidade de que pudessem ser capacitados em distintos campos do conhecimento.

Como resultado disso, surgiram os cursos de Licenciaturas Interculturais ou Indígenas que com o tempo foram representando uma prioridade para o funcionamento dos projetos escolares que estavam sendo encaminhados em seus territórios rurais, como nos contextos de cidade. Para sua efetividade, não foram necessárias apenas algumas reformas no modo de fazer educação superior, senão que devia ser transformada na raiz, reinventada. Isso porque, de acordo com o discurso oficial:

Estas práticas, inovadoras em universidades brasileiras, parte de uma política linguística e epistêmica que busca valorizar os saberes locais e registrá-los nos códigos próprios de cada população, descolonizando a noção de que o idioma português e os saberes não indígenas são os únicos espaços possíveis de se registrar conhecimentos científicos (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 126).

Essa invenção continua sendo um verdadeiro desafio para todas as instâncias participantes, em especial para as universidades, devido ao fato que elas não só devem se adequar a essas transformações em termos acadêmicos, mas também, administrativos. Ademais, durante esse processo, emergiram uma série de conflitos produto dessa tentativa de deslegitimar práticas pedagógicas convencionais e por questionar o funcionamento burocrático dessas instituições (REPETTO, 2012). Sabia-se que apenas dessa maneira, estabelecendo novas ordens de ensino e criação de conhecimento, esses espaços poderiam ser uma oportunidade para incluir outros sistemas de pensamento e dar lugar a outras epistemologias que alimentavam a forma pela qual a educação universitária estava se consolidando até aquele momento.

Sobre isso, é importante esclarecer que as Licenciaturas Interculturais ou Indígenas correspondem a uma modalidade de educação superior indígena e não de educação indígena superior, entendendo que o segundo tem a ver com não somente o desenho de programas, senão com a inauguração de uma aposta de universidade que emerge concretamente dos territórios ancestrais. Portanto, as universidades e as comunidades envolvidas devem trabalhar de acordo com as condições e os recursos dados pelas entidades governamentais responsáveis de atender estas demandas, os quais podem mudar de um ano para o outro, desestabilizando deste modo, os planejamentos propostos a curto prazo.

Na atualidade se vislumbram algumas dificuldades estruturais como resultado dessa lógica com base na qual as licenciaturas estão sendo operadas. A falta de meios específicos

para esses cursos obstaculiza o desenvolvimento de pesquisas que promovam caminhos metodológicos que valorizem elementos próprios de suas culturas. Desde então, há também conhecimento de certos problemas que se vem apresentando em relação à produção e existência de materiais didáticos em línguas indígenas e ao acesso a livros físicos ou digitais, levando em consideração as condições de estudo de grande parte dessas populações. Da mesma forma, há pouco planejamento sobre o acompanhamento que deve ser concedido para que retornem aos seus territórios após a conclusão dos estudos e as possibilidades de que possam atuar na área em que foram capacitados.

De acordo com Gordon (2011), mesmo nessas alternativas para o acesso e permanência de estudantes indígenas tem-se como suporte uma matriz eurocêntrica, expressa através tanto da mesma infraestrutura acadêmica quanto do desenho de currículos que oferecem dinâmicas disciplinares que fragmentam os saberes e imputam valores hierárquicos aos processos de ensino. Portanto, existe o risco de que tais políticas, programas e ações continuem a reproduzir “os mesmos pressupostos coloniais de sempre, ao imporem uma normatização baseada em uma matriz eurocêntrica de saber e poder” (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 140).

5 CONCLUSÕES

A colonialidade está efetivamente nas entranhas de nossa mentalidade coletiva e na forma como somos governados, porque, embora legalmente haja um reconhecimento da participação e reivindicação política dos povos marginalizados, eles continuam a desempenhar um papel no qual devem se limitar à atenção e aos recursos que lhes são concedidos. Isso se manifesta desde a homogeneização da gestão e da prática pedagógica das escolas indígenas até a operacionalização dos programas ali desenvolvidos. Conseqüentemente, toda a trajetória e discussões sobre a Educação Escolar Indígena no quadro da educação brasileira, pode provocar muitas reflexões sobre a legitimidade das lutas dos povos indígenas para garantir seus direitos como cidadãos do país, razão pela qual vale a pena investigar em profundidade os desafios, potenciais e avanços que foram feitos até hoje.

A interculturalidade pode ser um caminho para desvelar os processos de decolonialidade e construir espaços, conhecimentos e práticas que permitam a construção de sociedades distintas. Ela se associa à capacidade que uma certa quantidade de culturas pode ter para se relacionar entre si, e de se adaptar à dinâmicas, neste caso escolares, que sugerem a sua interação. Mas, sob essa ideia, parece que o cultural continua sendo entendido como um conceito abstrato, como se fosse algo definido e às vezes estático, o que, na prática, estaria mais

próximo do projeto multicultural, pois reduz a experiência de sua participação nos contextos que anteriormente lhes foram negados a um simples exercício de intercâmbio. Sobre isso, a perspectiva decolonial tem contribuído para assumir a educação intercultural como um componente importante nos processos de transformação social e construção de novos sistemas democráticos que permitem a criação de uma verdadeira força coletiva.

A profissionalização de professores indígenas ressignifica uma luta política dos povos ancestrais, um processo de reivindicação cultural, social, educacional, mas sobretudo político, já que além de oferecer a possibilidade de educar essas populações em níveis mais altos e fortalecer a educação própria de suas comunidades, através da capacitação de seus professores, representa o fortalecimento dos mecanismos de ação participativa, com a abertura de novos espaços acadêmicos ao conhecimento tradicional. É aí onde a mobilização por uma formação de professores indígenas torna-se em um processo com verdadeiras implicações sociais.

Nesse sentido, esse professor é um sujeito chave dentro dessas disputas próprias daquele jogo intercultural que já estava ocorrendo, passou a experimentar conflitos entre valores, conhecimentos e orientações filosóficas, religiosas, políticas de seus povos e da sociedade ocidental. Por isso, a base das dificuldades que surgem ao aplicar propostas educacionais interculturais como as licenciaturas tem a ver com a disputa política e epistemológica que historicamente existe entre a sociedade moderna e as sociedades marginalizadas, que hoje é replicada na gestão pública e na ordem governamental. É por isso que vestígios da lógica colonial ainda são percebidos na intenção das instituições, que neste caso representam uma autoridade de caráter político, jurídico e acadêmico, para exercer controle sobre o que é ensinado e como é ensinado, razão pela qual todos esses processos se tem institucionalizado e aderido a regulamentos específicos.

Deve-se ter em mente que a universidade e, especialmente, a universidade pública, como instituição social, está sujeita a uma normatividade que corresponde a um quadro político e econômico concreto. Entendendo ela como um espaço de criação e propagação do conhecimento humano, não pode continuar respondendo aos interesses das estruturas governamentais às quais está sujeita, o que historicamente impediu o verdadeiro reconhecimento dos processos locais e sua validade na comunidade científica global. Então, nos questionamos se será possível pensar na construção de uma universidade, desde o sistema educacional e do arcabouço legal que o rege, despojada de lineamentos eurocentristas e com pretensões de se reinventar com base nos conhecimentos locais, emergentes de nossas realidades, sem excluir a importância do universal? Por enquanto, de acordo com Mato (2010), a tarefa de interculturalizar toda a educação superior e fazê-la verdadeiramente universalista

ainda está pendente porque ela continua articulada ao mercado mundial.

O que se devemos continuar fazendo, é polemizar a maneira como a interculturalidade tem sido entendida desde a política pública e como esses vieses são replicados em outras instâncias, neste caso as instituições educativas de ensino superior.

DECOLONIZE OUR MIND TO INTERCULTURALIZE US: AN APPROXIMATION TO THE LEARNING OF INDIGENOUS PROFESSORS IN BRAZIL

322

ABSTRACT

The current of decolonial thought opened a panorama of holistic and critical analysis that allows us to study the cultural linked to a global political and economic context, based on historical processes and contemporary social transformations. It has become a powerful channel for understanding societies on the continent, including the Brazilian, which designates it as an excellent starting point for locating the measures that can be taken to undertake a project of social and epistemic transformation that addresses structural failures and the current circumstances that afflict them. The proposal presented in this theoretical article consisted of a reading of the historical trajectory of indigenous and intercultural education to understand the current challenges of higher education designed for the formation of indigenous teachers in Brazil, from a decolonial perspective. This literature review allowed us to provide a series of reflections on how the struggle for an educational autonomous materializes in the possibility of building university programs, for the formation of indigenous teachers, relevant and consistent with their local contexts. Although there are initiatives that value ancestral knowledge and intend to meet the educational demands of indigenous people, there is a long way to go before they have a potential to transform the universalist logic of knowledge that governs the dominant social project. We can conclude, therefore, intercultural higher education fails to integrate the elements of the cultural universe of the indigenous people involved, because it is not yet possible to consolidate a holistic bet that conceives a real opening of knowledge from universities.

Keywords: Decoloniality; Interculturality; Indigenous education; Learning of indigenous teachers.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antonio; NASCIMENTO, Adir. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun., 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24p. (Cadernos Educação Básica, Série Institucional; 2).

BRASIL. Ministério de Educação. O Governo brasileiro e a educação escolar indígena. S/D. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina. Uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr., 2010.

GORDON, Lewis. Shifting the Geography of Reason in an Age of Disciplinary Decadence. **Transmodernity** – Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world, The United States, Cidade, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/218618vj>. Acesso em: 26 ago. 2019.

LIMA, Antonio. Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos. In: GARCIA; Stella e PALADINO, Mariana (comps.), **Educación escolar indígena**. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina, Antropofagia, Buenos Aires, 2012, p. 257–277. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/602.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

LIMA, Antonio; BARROSO–HOFFMANN, Maria. Seminário “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil”. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados, Museu Nacional, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MATO, Daniel. Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. **Revista Nueva Sociedad**, n. 227, p. 102-119, mayo/jun. 2010.

MUNSBURG, João; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140- 154, jan./mar., 2018. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9175/7151>. Acesso em: 12 ago. 2019.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 152 p. 21 cm. Disponível em: http://www.laboep.uff.br/images/files/LivroMarianaPaladino_Entre_a_diversidade_e_a_desigualdade-131111.pdf. Acesso em: 10 sep. 2019.

REPETTO, Maxim. Os sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade. **Textos & Debates**. n. 22, 2012. Disponível em: <https://revista.ufrj.br/textosedebates/article/view/1602>. Acesso em: 14 set. 2019.

SILVA, Maria.; HERBETTA, Alexandre. Antecedentes históricos na América Latina e perspectivas epistemológicas da interculturalidade. In: LANDA, Mariano; HERBETTA, Alexandre (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: Um debate epistemológico e político. Goiânia, Brasil: Imprensa Universitária, cap. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena, 2017, p. 116-146. ISBN 978-85-93380-28-0. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 19, n. 48, Mayo/Agosto. 2007, p. 25–35. Disponível em: https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

Recebido em 14 de maio de 2020. Aprovado em 15 de outubro de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.